

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (II) LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Ascensión Palomares Ruiz

Ascensión Palomares Ruiz es Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la Escuela Universitaria del Profesorado, Diplomada en Psicología y profesora especialista en Pedagogía Terapéutica y Logopedia.

1. REPLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Las prácticas de enseñanza, en nuestro país, continúan siendo un grave problema de la formación del profesorado, que se ha ido agravando ante la carencia de una adecuada planificación y programación de esas prácticas.

Los estudios e investigaciones que se han realizado, en nuestro país, tienen un elemento común: el *diagnóstico negativo* de las mismas y el intento de buscar posibles soluciones (Gimeno y Fernández Pérez, 1980; Almeida, 1980; Pérez Serrano, 1987; Palomares, 1992; etc).

Como señala Pérez Gómez (1988), la formación práctica del futuro profesor no constituye «un ámbito autónomo de conocimiento y decisión», ya que las distintas concepciones de cómo se debe formar al profesor dependen de los conceptos que sobre escuela, enseñanza o currículum predominen de un determinado tiempo y lugar.

En el trabajo que hemos realizado en la Escuela de Formación del Profesorado de Albacete, los alumnos de primer y segundo curso valoran las prácticas con mayor entusiasmo, mientras que los que ya las han realizado consideran: un 99%, que son insuficientes; un 45%, que no han modificado su motivación, y un 90%, que hay que cambiar su planteamiento (Palomares, 1992).

Las conclusiones de nuestro trabajo también coinciden con las consideraciones que, en 1988, realizaron Gimeno y Fernández, respecto a la incongruente situación que se produce cuando un/a alumno/a llega al aula real. Aparte de que un 70% vaya sin plantearse previamente unos objetivos concretos, cuando llegan al aula, con la consiguiente frustración, comprueban que la formación que han recibido resulta inú-

til para hacer frente a las situaciones de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, etc. que se le presentan allí. En cambio, y posiblemente porque un 75% del alumnado ya conocía el Centro, un 83% aprecia que encontró ayuda y compañerismo por parte de los profesores del mismo, circunstancia que valoran muy positivamente.

Lorenzo Delgado (pág. 16, 1991) realiza un interesante cuadro comparativo de diferentes autores (Sáenz, 1971; Gimeno y Pérez Gómez, 1980; Benejan, 1986; Maña y Villanueva, 1987; Montero, 1988, etc.) sobre las *funciones* de las Prácticas Docentes, que se reproduce a continuación, por su valor de síntesis:

Óscar Sáenz (1972)

1. Conocimiento inmediato de la realidad educativa en sus elementos personales, materiales y funciones.
2. Adquisición de una actitud vital frente al problema educativo, compensador del enfrentamiento un tanto teórico de la formación académica.
3. Confrontación del saber pedagógico con la realidad escolar, para desarrollar en el futuro profesor el sentimiento de seguridad que le proporciona un saber contrastado, útil y aplicable.
4. Conocer los motivos y condicionantes (sociales, personales, económicos, ecológico, etc.) que exigen a veces modificar la normativa pedagógica ante una realidad concreta.
5. Perfeccionamiento de la aptitud docente; pues si bien es cierto que la enseñanza requiere ciertas aptitudes de base, también lo es que tales aptitudes pueden mejorarse con la dirección y el ejercicio.

Gimeno y M. Fernández (1980)

1. Ofrecer un acercamiento a la docencia real.
2. Posibilitar el ensayo de instrumentos y métodos.
3. Proporcionar una base experimental para hacer más significativos los conocimientos teóricos.
4. Ayudar a la innovación y mejora de la realidad escolar.

P. Benejan (1986)

1. Comprobar el interés del estudiante por la profesión.
2. Acercarse al conocimiento real de los niños (intereses, necesidades, diferencias individuales, etc.).

3. Conocer el funcionamiento de una escuela y una clase.
4. Entender la escuela como una empresa colectiva fruto de las relaciones positivas de sus miembros.
5. Resolver las rutinas ordinarias: ordenar, clasificar el material, aplicar técnicas de disciplina, etc.
6. Aprender de maestros con mayor experiencia.
7. Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos a la realidad escolar.
8. Ejercitar las técnicas aprendidas: motivar, introducir un tema, llevar un diálogo, etc.
9. Practicar con prudencia y asesoramiento la profesión de enseñante.

Departamento de didáctica (Universidad de Santiago, 1988)

1. Entrar en contacto de manera sistemática y ordenada con la escuela real, conocer su funcionamiento y la práctica instructiva que en ella se realiza. Ello implica conocer el entorno de la escuela, la comunidad escolar, la clase como grupo y las características de los alumnos.
2. Integrar la teoría con la práctica, lo que implica: llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las diferentes materias (aplicación de la teoría) y extraer de la práctica las correspondientes consideraciones teóricas o «ideas pedagógicas generalizables» (construcción del discurso práctico y de los principios de la acción).
3. Iniciación en el trabajo y las destrezas profesionales específicas.
4. Desarrollar la reflexión sobre la acción.

Maña y Villanueva (Escola de Mestres de San Cugat. 1987)

1. Analizar la escuela como medio educativo intencional y los elementos implicados en la interrelación escuela-medio. Para ello, deberá conocer y valorar la legislación básica, los sistemas de participación, el proyecto educativo del centro, etc.
2. Identificar y analizar los aspectos picopedagógicos implicados en la enseñanza: técnicas de observación, empleo de técnicas y recursos, vinculación teórico-práctica, etc.
3. Desarrollar actitudes y valores que vayan configurando un estilo en el futuro profesor.

L. Montero (1988)

1. Facilitar la traslación de los conocimientos aprendidos a situaciones reales del aula.
2. Aprender desde la práctica aspectos no estudiados teóricamente (construir conocimiento pedagógico a través de la práctica).
3. Proporcionar ocasión para el ensayo e interpretación de los futuros papeles profesionales.

2. LAS PRÁCTICAS COMO NÚCLEO DEL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN

La necesidad de considerar las prácticas, como parte básica del currículum profesional del profesor, se recoge en el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado: *«En los estudios profesionales, las prácticas son un elemento esencial de la formación, como contraste del aprendizaje teórico, como forma de adquirir conocimientos adicionales y como oportunidad para ensayar la propia actuación personal, de acuerdo con modelos pedagógicos actualizados (...). Las prácticas podrán representar entre un 20 y un 25% del total del tiempo invertido en la formación de los profesores».*

Landsheere (1977) indica que, *«en el pasado, las prácticas se han reducido, con frecuencia, a una observación más o menos estructurada de la vida escolar y a lecciones destinadas a practicar las reglas metodológicas previamente enseñadas a nivel teórico (...). La práctica de la enseñanza es, al menos, tanto el punto de empalme del saber teórico como su campo de aplicación».*

Gimeno y Fernández Pérez (1980) consideran que *«es evidente que las prácticas, entendidas como un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares y como oportunidad para iniciarse en la docencia, no es un complemento del currículum para la formación de profesores, sino una parte sustancial del mismo».*

En el mismo sentido se manifiesta Pérez Gómez (1987), cuando resalta que las prácticas de enseñanza son *«el centro, el núcleo sobre el que gira el resto del currículum académico».*

Zabalza (1987) señala que la prácticas de enseñanza se sitúan en el centro de la formación profesional del profesor. La profesionalidad *«supone la doble dimensión de saberse manejar en situaciones complejas y saber aplicar el conocimiento teórico a la resolución de problemas prácticos»*, por lo que las prácticas de enseñanza tienden a lograr esa proyección de los conocimientos teóricos a experiencias prácticas.

Escudero Muñoz (pág. 16, 1987) plantea la **investigación-acción**, como *«uno de los compromisos más decididos con un problema clave*

en educación, a saber: cómo superar el binomio teoría-práctica, cómo hacer posible que la práctica y teoría se encuentren en un espacio común».

Marcelo (1988) estima que *«las prácticas se conciben generalmente como el segmento de todo programa de formación del profesorado, en el cual los profesores en formación entran en contacto con profesores y alumnos del nivel académico en el que pretenden enseñar».*

Majós (1988) valora que *«las prácticas son un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica».*

Nuestro objetivo –aquí y ahora– no es realizar un análisis de las diferentes conceptualizaciones que hayan podido tener las prácticas, sino ofrecer un breve diagnóstico de las mismas para poder fundamentar mejor nuestra posición.

A modo de síntesis resulta interesante resaltar que las tendencias actuales insisten en:

- a) La necesidad de un contacto con el mundo escolar antes o inmediatamente de haber ingresado en un Centro de Formación del Profesorado, como ocurre en el modelo noruego de selección de entrada, para los aspirantes a profesor.
- b) Integrar las prácticas en el currículum profesional del futuro profesor, lo que requiere un reconocimiento práctico en los planes de estudios, que se vea reflejado en una mayor asignación horaria y en una dedicación especial del profesorado responsable de las prácticas de enseñanza.
- c) Iniciar al profesor en su práctica profesional antes de que acabe su formación específica, exigiendo un curso de prácticas, con responsabilidad docente, en un centro escolar (Curso de inducción).

El modelo de formación del profesorado que hemos diseñado, muy similar al planteado por Schön, Pérez Gómez, Elliot, Gimeno, Yinger, Delgado, etc., exige una nueva conceptualización de las prácticas, que no pueden ser un segmento aislado, una parcela de la formación del profesor (como ya se ha indicado, *la práctica y la reflexión sobre la misma* constituyen el eje del currículum de formación y el punto de partida del mismo).

3. DISEÑO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

3.1. Objetivos

La formación inicial y permanente del profesorado, basada en los procesos de reflexión crítica sobre la acción, debe tender hacia el desa-

rollo de un nuevo papel del profesor como facilitador del aprendizaje significativo de sus alumnos y como investigador del conjunto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula y del contexto que incide sobre la misma.

Los profesores en formación, inmersos en un proceso de investigación en y sobre la acción, han de poder:

- a) Clarificar sus perspectivas educativas acerca de los procesos enseñanza-aprendizaje e incorporar éstos de manera reflexiva.
- b) Conocer, describir y analizar las dificultades prácticas de la enseñanza-aprendizaje con los que se encuentran profesores y alumno en el aula.
- c) Buscar posibles soluciones a los problemas que se le plantean en el aula, contrastándolas con la realidad.
- d) Aceptar el carácter singular, heterogéneo y cambiante del aula y, consecuentemente actuar «artísticamente».
- e) Reflexionar y cuestionar sus propias creencias educativas, considerando otras opciones posibles, a la luz de su conocimiento sobre la realidad.
- f) Realizar y aplicar diseños curriculares adecuados a la situación concreta en que se mueve, a través de un ciclo de reflexión sobre la acción, seguido de acción sobre la reflexión.
- g) Entender la práctica como un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación; es decir, un proceso de investigación en la acción.
- h) Investigar y evaluar la aplicación de los diseños curriculares.
- i) Conocer y analizar los resultados teóricos y empíricos de la investigación, contrastándolos con sus propias concepciones y con los problemas de la práctica.
- j) Reflexionar en grupo, siempre que sea posible, para contrastar sus opiniones y conseguir una orientación más amplia.
- k) Ser autorreflexivo, convirtiendo la reflexión en una actitud personal.
- l) Trabajar y –en su caso– construir colectivamente nuevas concepciones sobre la enseñanza, para poder profundizar en la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre la forma de intervenir en los mismos.
- m) Analizar colectivamente los diferentes factores institucionales, sociales, políticos, etc. que influyen en la enseñanza y ofrecer alternativas para poder transformarlos en elementos que participen de forma positiva en el proceso educativo.

Nuestro objetivo básico es formar profesores que, mediante un proceso de socialización profesional positiva, puedan superar el binomio teoría-práctica a través de la investigación-acción, reflexionen en y so-

bre su propia acción de forma crítica y sean capaces de cambiar la escuela, comprendiéndola.

Estamos totalmente de acuerdo con Yinger (1986), cuando manifiesta: *«El reto de ésta y las próximas décadas es tomar ese nuevo entendimiento de la práctica profesional y rejuvenecer la profesión. Fortaleciendo a los profesores para que sean buenos profesionales, estamos fortaleciendo no sólo a nosotros mismos sino también a futuras generaciones»*. Convencidos de que el reto no sólo es urgente sino factible, hemos elaborado –tras mucho tiempo de estudio y reflexión– una propuesta de prácticas, enmarcada en el modelo de formación del profesorado anteriormente indicado, que intentaremos resumir a continuación.

3.2. Requisitos previos

Nuestro proyecto de modelo de formación conlleva una serie de exigencias previas para que pueda desarrollarse en la práctica. Entre ellas, cabe reseñar:

a) La prácticas son el eje, el núcleo de la formación del profesorado, por lo que, en su diseño y desarrollo, deben participar activamente todos los implicados en la tarea: profesores de la Escuela de Formación del Profesorado, Profesores de los Centros de Enseñanza, alumnos, Administración educativa, etc. Consecuentemente, el programa debe ser aprobado por la Junta de Centro, a propuesta del equipo coordinador/responsable.

b) Implicación de todos los profesores de la Escuela de Formación del Profesorado, para lo que han de realizarse los cursos, seminarios, etc. que sean precisos, en cuanto éste es un factor clave en el modelo. Hasta ahora, se consideraba que las prácticas eran responsabilidad de los profesores de Didáctica y Organización escolar; en nuestra propuesta, aunque se involucre más a los integrantes de dicha área, resulta imprescindible –por la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente– que todos los profesores participen activamente.

c) No conviene iniciar este diseño, si no es asumido libremente por las personas que han de participar en el mismo. A tal fin, se programarán las actividades oportunas para que se impliquen voluntariamente en el programa.

d) Hay que disponer de los recursos personales y materiales precisos.

e) Igualmente, debe disponerse de Centros de Enseñanza Primaria y/o E. Infantil, cuyo profesorado desee participar en el proceso.

f) Los actuales profesores de EGB en ejercicio, que deseen participar en el proceso, dispondrán de un esquema del mismo, informándose de las características del modelo de profesor que se pretende formar. Anteriormente, se ha indicado que «*la formación inicial y permanente del profesorado ha de lograrse en los procesos de reflexión crítica sobre la acción*», por lo que el profesorado de Enseñanza Primaria o E. Infantil también se formará/perfeccionará en el proyecto, al igual que los profesores de la Escuela del Profesorado. Consideramos que ello constituye la clave de la *motivación* para que participen activamente. En este modelo, no hay «*expertos*» que se limitan a transmitir su experiencia, su sabiduría, sino que es un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde cooperativamente todos reflexionan en y sobre su propia acción, intentando mejorarla. Por tanto, hay que constituir Seminarios permanentes de profesores de los Centros y de la propia Escuela de Formación, para que –antes, en y después del proceso de prácticas– se formen adecuadamente, a fin de llevar a cabo el proyecto con eficacia, siendo probable que, en determinados momentos, es preciso la colaboración de expertos, en un aspecto concreto.

g) En el equipo coordinador de las prácticas, se incluye la presencia –optativa– de un representante de la Administración educativa. Tratar de implicar a ésta pretende que:

- Reconozca el valor del modelo de formación en la transformación de la escuela, con la consiguiente incentivación y apoyo.
- Establezca los correspondientes contratos-convenio.
- Incluya en los correspondientes Planes Provinciales de Formación, como formación permanente en Centros, etc., la participación en los proyectos de prácticas, lo que conllevaría que los profesores implicados dispondrían de:
 - Liberación de las correspondientes horas lectivas.
 - Consideración de los Seminarios, Jornadas de convivencia, etc. que se realicen en el programa de prácticas, como actividades de perfeccionamiento, a todos los efectos.
 - Apoyo, en cuanto a recursos materiales y personales, con tratamiento similar al dado a los proyectos de formación que se realicen en la provincia.

3.3. Estructura organizativa

La organización de las prácticas queda resumida en el gráfico 1. Su estructura se resume en los siguientes elementos:

A) *EQUIPO COORDINADOR DEL PROCESO DE FORMACIÓN*, que estaría constituido por:

- Representante/s del equipo directivo de la Escuela de Formación del Profesorado.
- Profesores/as de dicha Escuela.
- Alumnos/as.
- Profesores/as de E. Infantil y E. Primaria, aunque esta representación sería optativa, en el diseño general del Plan de Formación.
- Coordinador/a de las prácticas, que sería preferentemente del Área de Didáctica y Organización escolar, con dedicación especial.

Dicho equipo se encargaría del diseño de formación del profesorado, de acuerdo con los planes de estudio vigentes y las características específicas de la Escuela y su contexto. En su seno, se constituirá un equipo *coordinador de las prácticas*.

B) *EQUIPO COORDINADOR DE LAS PRÁCTICAS*, que estaría integrado por un número variable –entre 5 y 10– de miembros:

- Coordinador de las Prácticas de la E.F.P.
- Representante del profesorado de la Escuela de Formación del Profesorado (Tutores de prácticas).
- Representante/s del alumnado.
- Representante/s del profesorado de E. Primaria y E. Infantil de los Centros (Tutores de prácticas).
- Representante de la Administración educativa.

C) *EQUIPO COORDINADOR DEL CENTRO DE ENSEÑANZA*, que existiría en todos los Centros implicados en el proceso y estaría compuesto por:

- Representante del equipo directivo.
- Representante/s del Profesorado implicado.
- Representante/ del alumnado de E.P.
- Profesor-tutor de Prácticas de la Escuela de Formación del Profesorado.

La composición de los equipos de coordinación depende del número de alumnos y profesores implicados en el proyecto.

3.4. Relaciones internas

Las estrechas y fluidas relaciones que deben existir entre los implicados en el proyecto constituyen un elemento clave del mismo. (Ver el apartado correspondiente, en el modelo de enseñanza formulado).

Las relaciones se establecerán, al menos, en los siguientes niveles:

A) *INTERGRUPO E INTRAGRUPOS*, en cuanto ha de existir una adecuada relación entre los diferentes equipos, lo que requiere coordinación entre:

- *Equipos de centro*, pues la relación ha de ser más estrecha entre los equipos de una demarcación, cuando se establezca.
- *Tutores*, configurados en dos subgrupos: Tutores de la E.F.P. y tutores del Centro de E. Primaria y/o E. Infantil, Como, en un Centro, puede haber varios tutores, se coordinarán entre sí y esa tarea la realizará el tutor de la E.F.P. que tenga asignado cada Centro.

Cada alumno tiene dos tutores, que deben trabajar coordinadamente. Para no crear confusión con la nomenclatura, se reflejan con las siglas T.E. (Tutor de la Escuela de Formación del Profesorado) y T.C. (Tutor del Centro de Primaria y/o E.I.).

Aunque la coordinación resulta fundamental, no es conveniente burocratizarla mucho, perdiendo el tiempo y las energías en reuniones infructuosas, por lo que el sistema de comunicación lo diseñarán los participantes, a la vista de sus necesidades (Gráfico 2).

B) *ALUMNOS*

La comunicación entre los alumnos también es importante. La organización se realizaría de modo flexible, según las actividades a realizar: Seminarios, intercambio de experiencias, etc. Consecuentemente, habría varios tipos de agrupaciones: asambleas, grupos de trabajo, por especialidad (Infantil, Primaria, E. Musical, E. Física, etc.), por Centro de Prácticas, Trabajos de investigación, etc.

Evidentemente, la organización rigurosa de los alumnos por aula, en la E. Profesorado, se rompe, admitiendo una organización más flexible y abierta, en función de la actividad que se esté realizando.

4. DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS

4.1. Aspectos generales

Deberían tenerse en cuenta los siguientes criterios generales:

a) Se combinaría la presencia física en los Centros de enseñanza y en la Escuela Universitaria durante todo el proceso de formación, pues éste es continuo.

b) Sin llegar a copiar el modelo noruego, consideramos muy importante que, al iniciar su formación (aproximadamente al segundo/tercer mes), el alumnado tenga unas vivencias en el Centro elegido al efecto, siendo importante destacar que sería muy positivo que los alumnos realizaran toda su formación práctica en un mismo Centro, si realmen-

te se pretende que tenga continuidad y sea eficaz. Sin embargo, en el primer curso, convendría que visitaran, al menos, tres Centros de diferentes características. En este primer período, se fijaría, como objetivo básico, la toma de conciencia de la realidad existente. También convendría que se hubiera decidido el Centro donde cada alumno realizaría su actividad práctica y que conociera a sus tutores, tanto del Centro (T.C.) como de la Escuela (T.E.).

c) En el segundo período –actualmente el segundo curso– es planificaría para el primer mes de curso, su participación en la actividad del Centro, ya que no se conciben las prácticas en una única aula, aunque se tenga un solo tutor. El docente en formación debe implicarse en la vida del Centro y, posteriormente, en la problemática de la comunidad educativa.

d) El diseño de la formación de un determinado alumno la realizaría un grupo integrado, al menos, por:

- El propio alumno.
- El profesor-tutor de la Escuela.
- El profesor-tutor del Centro de E. Primaria/E. Infantil.
- El profesor coordinador de las prácticas de la Escuela.

Este equipo estaría coordinado con los otros que forman parte del Centro.

4.2. Proyecto personal de prácticas

Como se ha indicado, cada alumno elaboraría su proyecto personal de prácticas, con el apoyo y asesoramiento de un equipo formado por sus T.E. y T.C. y el Coordinador de las Prácticas.

Desde el inicio de su formación, el alumno dispondría de un esquema general, que iría complementando poco a poco, por lo que debería llevar un DIARIO que recoja, no sólo las actividades que va realizando, sino también sus inquietudes, sentimientos, etc.

El T.E. (Tutor de la Escuela) se encargaría del seguimiento del DIARIO del alumno, a fin de asesorarle, apoyarle, etc. Como se ha señalado anteriormente, el papel del profesor-tutor es clave.

Al finalizar su período de formación, se realizaría un resumen-síntesis del DIARIO PERSONAL, que sería la MEMORIA DE PRÁCTICAS. Las características de ésta no serían las que se consideran habitualmente, sino que reflejaría el proceso global de formación del alumno, el recorrido que un alumno determinado ha efectuado en su proceso de formación para la docencia, iniciado con un proyecto personal que ha ido desarrollando a lo largo del tiempo.

Habría que subrayar que, para nosotros, lo importante no es el resultado final (LA MEMORIA), sino el proceso, por lo que ésta sólo

tiene el valor de recopilar y resumir el camino que ha ido realizando el alumno.

El hecho de que, tanto el proyecto como la memoria, sean personales, no impide que se elaboren unas líneas generales, un boceto común para todos los alumnos. Ese esquema lo confeccionaría el equipo coordinador de la formación y sería aprobado por la Junta de Centro.

Como ya se ha indicado, son los implicados en el proyecto los que realizan su diseño concreto. Por ello, dependiendo de sus características específicas, tendrían unas determinadas peculiaridades y muy difícilmente se repetiría un mismo diseño año tras año.

El alumno de prácticas es realmente el protagonista, por lo que establecería el ritmo y estructura de las mismas, con el apoyo, asesoramiento, etc. de sus tutores.

5. EL DISEÑO CURRICULAR COMO HIPÓTESIS PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN

Una de las actividades que mejor favorecen el desarrollo del conocimiento práctico, en la formación de profesores, es realizar, aplicar y evaluar diseños curriculares concretos.

Ello supone que los alumnos han de cambiar la actitud de «*consumidores pasivos de la teoría didáctica*», para colocarse en la situación de tener que tomar decisiones fundamentales acerca de preguntas claves de la actividad docente, entre las que cabe reseñar:

- ¿Qué es la enseñanza?
- ¿Qué voy a enseñar?
- ¿Por qué y para qué lo voy a enseñar?
- ¿Cómo voy a enseñarlo?
- ¿De qué manera voy a informarme, con rigor, del resultado de mi intervención?

Las respuestas conllevan decisiones que deben responder a razones o criterios propios, no externos o impuestos, que posteriormente han de confrontar con los hechos, para convertir ese contraste en un momento constructivo y crítico de aprendizaje profesional.

Se parte de que «diseño es una actividad creativa y rigurosa, a través de la cual se reelaboran los elementos de la teoría, a la luz de los problemas específicos de la práctica». El *diseño curricular* es una hipótesis mediadora entre la teoría y la realidad, que se concreta en una determinada propuesta de intervención. Por tanto, habrá que dar respuesta a los siguientes problemas:

1º. ¿Cuál es el marco teórico en que se encuadra el diseño?

Los principios teóricos que articulan y dan sentido al diseño deben presentarse de forma argumentada, tarea que realizarán los Profesores de la Escuela de Formación del Profesorado, especialmente. Hay que describir, con ejemplos concretos, la relación entre dichos principios y las líneas concretas de actuación que se proponen.

El enunciado de criterios teóricos no debe ser una demostración del dominio de modas pedagógicas, sino más bien el resultado de un proceso de revisión de las concepciones didácticas de los que diseñan. Por ello, conviene formular dichos principios en términos que tengan un significado real.

2º. ¿Cuáles son los problemas prácticos más significativos del contexto escolar donde se va a llevar a cabo la intervención?

También en este interrogante tienen un papel clave los Profesores de la Escuela, que han de formular los problemas –y sus posibles causas– y aportar las diferentes visiones que puedan existir sobre el mismo. Obviamente, dichos problemas lo serán respecto a los principios teóricos enunciados o bien dependientes de la visión subjetiva de los participantes.

Con frecuencia, estos problemas están asociados al plano más académico (falta de comprensión de los alumnos, dificultades de aprendizaje, ausencia de hábitos de trabajo, etc.) o al plano psicosocial (conflictos entre los alumnos, alumnos con dificultades, problemas de disciplina, etc.), por lo que resulta fundamental trabajar todo del campo de la interacción didáctica.

3º. ¿Cuál es el tópico, problema, etc. en que se desea trabajar?

Tras una amplia lista de posibles problemas/aspectos a desarrollar, el alumno se centrará en uno, debiendo reflejar, en su DIARIO, la justificación del interés por el tema elegido, desde el punto de vista del conocimiento escolar deseable –fundamentación teórica– y desde su propio interés personal. No hay que limitarse a su descripción, sino profundizar lo máximo posible en las posibilidades –y cuestiones a estudiar– que del mismo se pueden derivar.

Se recomienda que este trabajo general se realice conjuntamente, en una clase, con todos los alumnos, para posteriormente, por grupos e individualmente, plantear subproblemas concretos.

4º. ¿Qué conocimientos científicos subyacen en la temática?, ¿Qué problemas socioambientales están asociados a ella? ¿Qué conocimientos debemos tener sobre la misma?, ¿Qué evolución histórica ha tenido?, etc.

Se trata de realizar, en la medida de lo posible, un análisis epistemológico, histórico y socioambiental del tema o problema objeto de estudio. No se pretende establecer una valoración del mismo o establecer grados de veracidad, sino comprender su contexto de elaboración y las razones que explican su diversidad.

Como puede comprobarse, también en este apartado es necesaria la participación de los Profesores de la Escuela, especialmente a la hora de determinar qué conceptos tienen una función más estructuradora dentro del conjunto. Dentro de una orientación interdisciplinar, conviene analizar los diversos conceptos que nos ayuden a incorporarlos al diseño, para tener una visión global del conocimiento.

5°. ¿Qué nos dice la investigación sobre el tema/problema en que se está trabajando?

Este apartado, a pesar de partir del análisis que realicen los Profesores de la Escuela, tendrá como objetivo básico introducir a los alumnos en las diferentes técnicas de investigación. Especialmente, que tomen conciencia de la necesidad y posibilidad de la investigación en el aula.

6°. ¿Qué obstáculos se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Qué tipo de aprendizaje hay que fomentar y por qué?, ¿Qué estrategias de enseñanza resultan útiles y en qué casos?, ¿Qué características tiene el Centro?, ¿Con qué recursos se cuenta?

El alumno, ayudado por sus Profesores de la Escuela, irá —a través de un aprendizaje significativo— obteniendo información que le facilite conocimiento de la realidad educativa. Además, es interesante que se analicen los posibles obstáculos que bloquean e impiden los cambios en la escuela, campo en el que es nos ofrecen muchas actividades y propuestas de investigación.

7°. ¿Qué conocimientos se considera deseable promover en los alumnos?, ¿Qué trama general de conceptos, procedimientos y valores puede adoptarse como referente para el diseño de actividades?, ¿Qué hipótesis de progresión establecemos para guiar nuestra intervención?, ¿Cómo se traduce todo ello en la presentación de la trama general?, ¿Cómo se establecen los niveles de formulación de progresiva complejidad?

A través de grandes interrogantes, los profesores de la Escuela del Profesorado irán formando —uniendo la teoría y la práctica— a los alumnos, utilizando un cúmulo de información, que concrete una hipótesis de conocimiento escolar adecuada a nuestro contexto. Al tiempo, se articula la hipótesis de manera dinámica y flexible, para que permita

integrar la diversidad de niveles existente en la clase y orientar posibles itinerarios de aprendizaje.

8°. En esta situación, el alumno ya puede plantearse aspectos e interrogantes más concretos de su tema/problema elegido:

- a) ¿A través de qué actividades puedo diagnosticar las concepciones previas de los/a niños/as ? (Diagnóstico inicial).
- b) ¿Qué tipos de actividades favorecerán su evolución?
- c) ¿Qué pautas y momentos metodológicos permitirán la superación de los problemas de aprendizaje?
- d) ¿Cómo elaborar una secuencia de actividades que sea flexible y reformulable, según el desarrollo?
- e) ¿Qué organización del Centro es la más adecuada para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje?
- f) ¿Qué relaciones deben establecerse entre los diversos implicados?
- g) ¿Cómo considerar, en el diseño de las actividades, los aspectos conceptuales, procedimentales y de valores?
- h) ¿Cómo pueden intervenir los alumnos en el diseño de las actividades?

Son muchos los aspectos que –aquí y ahora– no se han enumerado, ya que nuestro objetivo sólo es facilitar un esquema, aunque debemos subrayar que, en el diseño concreto que se elabore, es imprescindible mantener la coherencia interna, sobre todo a la hora de formular las tareas específicas que se van a desarrollar en el aula.

9°. Finalmente, se plantearán los siguientes interrogantes: ¿Qué se debe evaluar durante el proceso de aplicación de este diseño?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Qué utilidad le voy a dar a los resultados de la evaluación?, ¿Con qué criterios?, ¿Qué procedimientos y recursos voy a utilizar?...

Si el diseño lo hemos considerado como una hipótesis de intervención, la evaluación se debe convertir en una fuente de datos para el contraste crítico y la toma de decisiones. En ningún momento, se tendrá una concepción sancionadora de la evaluación, concediéndose una especial atención a la autoevaluación.

En este rápido esbozo de la línea de trabajo, se puede comprobar que es posible realizar una formación del profesorado, según el modelo que planteábamos, aunque exige un gran esfuerzo, especialmente por parte de los Profesores de la Escuela, no sólo por la complejidad del proceso, sino por las grandes dificultades que se irían encontrando: Planes de Formación con una estructura cerrada y rígida, escasa participación de Centros de E. Primaria y/o E. Infantil, alumnos poco motivados, carencia de recursos... ¡Para qué seguir!

6. COLOFÓN

Como se indicó al principio, sólo pretendíamos realizar el resumen-esquema de un modelo de Prácticas, dentro del marco del modelo de Formación del Profesorado que estimamos necesario para hacer frente a la Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) y, lo que es más importante, para que ocupe el papel que le corresponde en una sociedad en proceso de cambio.

También es importante que recordemos que, uno de los principios básicos de nuestro proyecto, consistía en ser un Proyecto de Equipo, flexible y abierto a cualquier situación concreta, por lo que debe ser un proyecto de una determinada Escuela, en un momento específico. Por ello, somos conscientes de su validez y de que, debido a las numerosas dificultades en que se encuentran las Escuelas de Formación del Profesorado, posiblemente no se pueda –aquí y ahora– implantar con la amplitud deseada; pero también de que, la importancia del tema, exige la profundización y continuidad de la investigación sobre el particular.